

**ANIMAL DE
MUITOS DONOS:
CULTURA POLÍTICA
E GESTÃO ESCOLAR**

Jadir de Moraes Pessoa*
José Adelson da Cruz**

Resumo: com base nas mobilizações populares dos anos de 1960 a 1980, este artigo objetiva discutir as idéias de democracia e de cidadania presentes hoje na educação, principalmente no que diz respeito à gestão escolar. O suporte fundamental são as “teorias democráticas de transição” e as noções de espaço público, poder e autoridade, de Hannah Arendt. Conclui-se que a escola que se faz hoje não seguiu a motivação dos movimentos sociais daquele período. Ao contrário, há uma ausência da comunidade na escola, somada a uma participação induzida e corporativa das famílias, reforçando a desobrigação do Estado para com a escola pública.

Palavras-chave: *cultura política, democracia, gestão escolar*

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela dispersão político-organizativa da esquerda brasileira. Essa dispersão aos poucos foi sendo superada, ao longo dos anos 1980, em grande medida graças a um duplo impulso. De um lado, a emergência das mobilizações populares e dos movimentos sociais – novo sindicalismo, Partido dos Trabalhadores, MST e CEBs, que tiveram importante papel na politização de setores populares; de outro, a divisão de empresários, industriais e banqueiros, diante de uma conjuntura de fortes lutas, de anúncio do fim da ditadura militar, da crise do modelo econômico e de pressões neoliberais.

No campo educacional, a atuação dos movimentos sociais constituiu-se em expansão dos direitos educacionais desde início dos anos 1980. A vitória da oposição em algumas capitais abriu espaços para as participações comunitárias e novas propostas no campo organizativo e pedagógico foram implementadas pelas chamadas Administrações Democráticas do Campo Popular, assim como a organização sindical de trabalhadores da educação. Isso ocorreu em várias situações, visando

atender as demandas populares nas gestões do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Podemos citar como exemplos a luta por uma escola de qualidade; a luta por creches e depois educação infantil; por eleição direta para diretores das escolas públicas, naquele momento como ato indispensável para a construção de um projeto democrático de escola, assim como a criação dos conselhos e a gestão participativa, bandeiras de luta reconhecidas na Constituição Federal de 1988.

A marca maior desse período diz respeito ao estreitamento das relações entre escolas e bairros que extrapolavam as dinâmicas próprias do processo escolar. Nesse particular, as estruturas físicas das escolas estavam à disposição da “comunidade” e se constituíam como espaços para encontros, manifestações, celebrações religiosas e atividades de lazer. Observa-se, hoje, a ausência da “comunidade” na escola, como extensão da sua vida cultural, e assistimos, em contrapartida, a uma participação induzida e corporativa, cujo sentido de intervenção das famílias, das associações de moradores, dos grêmios e até de emissora de televisão, pauta-se por uma concepção apolítica do sentido da educação e da participação política da sociedade.

A partir da década de 1990 a Gestão Democrática é tema muito presente na educação, margeando especialmente os campos ligados às Políticas Educacionais e à Legislação Educacional. Constituiu-se em um tema notório e ganhou expressão nacional a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, por apresentar a idéia de Gestão Democrática da Escola Pública.

Nosso objetivo é apontar e discutir as idéias de democracia e cidadania predominantes hoje na atuação de gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e pais; e indagarmos sobre os valores e princípios estruturantes da cultura política presente nos movimentos sociais para compreender este momento histórico, recuperando temas emergentes no debate atual. Para tanto, iniciaremos abordando a re-significação de termos como democracia e cidadania. No segundo momento discutiremos a relação entre cultura política e educação, particularizando a gestão escolar, e tendo como suporte as “teorias democráticas de transição” e as noções de espaço público, poder e autoridade, elaboradas por Hannah Arendt.

O CENÁRIO E A TRANSIÇÃO

A democratização se tornou o grande fenômeno político dos anos 1980 no Brasil, consagrando as teorias da transição para a democracia

como a abordagem mais bem-sucedida acerca do problema, com grande repercussão na vida social hoje. Constituíram, sem dúvida, um dos filões mais proffcuos da teoria social contemporânea nas últimas décadas, tendo reunido, em seu bojo, uma vasta gama de estudos e diagnósticos cuja qualidade acadêmica, *vis-à-vis* de seus propósitos específicos, permanece inquestionada. Não obstante, a ampla radiografia organizacional dos processos recentes de democratização no Brasil, orientada por tal abordagem, parece ter subestimado aspectos importantes de tais movimentos históricos, relegando a um segundo plano de análise dimensões e sujeitos sociais e políticos centrais das transformações observadas.

Essas teorias partem da suposição de que o autoritarismo constitui um processo temporalmente localizado de ruptura com a ordem democrática. Esta se romperia em virtude da incapacidade de negociação entre os atores políticos em uma determinada conjuntura. A partir desse ponto, certos atores adquiririam a capacidade de vetar resultados no interior do sistema político. Em contraste com o autoritarismo, a democratização consistiria em empreender um processo que reconstituiria as condições para a negociação e favoreceria a retirada dos atores autoritários da cena política. A partir dessa concepção, a democracia, entendida como a livre coordenação da ação no interior do sistema político, se reconstituiria.

Costa (2006) assinala que alguns autores como Avritzer (1996) e Alvarez, Dagnino e Escobar (1997) mostraram que as teorias da transição, ao privilegiarem um conceito de democracia centrado unicamente na vigência de instituições democráticas, confinaram o estudo da democratização à esfera institucional, ignorando o fosso entre a existência formal de instituições e a incorporação da democracia às práticas cotidianas dos sujeitos políticos. A democracia, nesse caso, foi tomada como forma e mecanismos legislativos, sem considerar a cultura política.

Diferentemente, para apreender os processos sociais de transformação no escopo da democratização, as investigações têm, portanto, que transpor o tecido das relações sociais e da cultura política gestada no processo, revelando as modificações aí observadas. Ao mesmo tempo, faz-se necessário romper o véu do discurso institucional universalista e centrar os estudos nos padrões concretos de relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, analisando o papel de sujeitos como movimentos sociais e organizações não-governamentais, para a operação de transformações em tais relações.

Partia-se do pressuposto de que o autoritarismo constituía apenas um veto à livre coordenação da ação política e que as características de uma ordem política democrática afluíam na sociedade após a retirada desse veto. A noção de que a ausência de veto sobre o sistema político possa ser entendida como democratização não evidencia a concepção de cultura política, segundo a qual a idéia de democracia deve ser entendida como a interligação da livre atuação do sistema político com normas, valores, crenças e tradições culturais, no interior desse mesmo sistema político. Este procedimento esquecido constitui o primeiro limite das chamadas teorias da transição para a democracia: sua incapacidade de entender a internalização ou não pelos sujeitos políticos de uma normatividade democrática, devido à insuficiente problematização sobre o papel a ser desempenhado pelas organizações de caráter autoritário após a completude do processo de transição.

Desse modo, o primeiro pressuposto das teorias da transição é que a democracia não é um processo, e sim um método, na medida em que essas teorias deixam de problematizar a forma como os diferentes sujeitos políticos incorporam a institucionalidade vigente. Entretanto, tão importante quanto a realização de eleições ou a existência de uma boa declaração de direitos na Constituição é analisar a atitude dos sujeitos sociais em relação a esses atributos. Pois, importa perceber que é na renovação dos sujeitos sociais e das práticas sociais, ou seja, é no âmbito societário, no âmbito da cultura política, que reside a capacidade de instauração da democracia.

Cultura Política diz respeito a modos de orientação e conduta pública, remete a dimensão cultural à dimensão da política, como práticas e experiências sociais. Nesses termos, nossa reflexão sobre a cultura política busca captar a dimensão cultural da civilidade, que por sua vez traduz-se nos modos específicos de orientação de conduta das experiências sociais que oferecem conteúdos significativos à cidadania e à democracia. Discutir a cultura política como um modo de pensar e agir não só da sociedade política, mas da sociedade como um todo.

A presença dos movimentos sociais como potencial político inovador, na segunda metade dos anos 1970, modificou significativamente a cultura política. Sua originalidade consistia no fato de organizarem-se no desejo de integrar-se à esfera da cidadania e dos direitos, e se instituírem como sujeitos implementadores dos direitos sociais. Instalaram valores e princípios de uma cultura política participativa e autônoma, multiplicando-se por todo o país e construindo uma vasta teia de organi-

zações populares que se mobilizam em torno da conquista, da garantia e da ampliação de direitos, quer contra as mais diversas formas de discriminação como as de gênero e raça, quer como estabelecimento de novas relações com a natureza, propriedade, saúde, educação.

Em vista disso, a noção de cultura aqui trabalhada refere-se a qualquer tipo de expressão simbólica, nas práticas de indivíduos e grupos, que dê sentido ao mundo, à sociedade e a si próprios. Nesse caso, percebe-se que a cultura contém elementos ou meios para expressar tal sentido e padrões estruturais que se organizam em conjuntos coerentes, nas experiências dos grupos sociais. Ou seja, a cultura é a capacidade de decifrar as formas de produção social da memória e do esquecimento, das experiências, das idéias e dos valores, da produção das obras do pensamento e das obras de arte e, sobretudo, é a esperança racional (Williams, 1992).

A questão de fundo quando pensamos a cultura política é a relação entre escola e espaço público, como lugar e modo específicos de agir que condense a cidadania e a democracia. Como assinala Arendt, espaço onde entra em jogo o que aparentemente há de mais trivial – a sociabilidade cotidiana – mas por um ângulo muito especial, ou seja, uma forma particular social de sociabilidade, com capacidade para relacionar-se com o outro de maneira inteira e com inteiro respeito.

A cultura política em sua acepção ampla deve ser pensada como uma tensão intrínseca, dialética, entre conteúdos – as demandas cotidianas – e as pautas históricas constituídas como itens do repertório cultural da sociedade, objetivando uma organização significativa da experiência social. Ou seja, aponta para um conjunto de práticas que não se encaixa bem na visão de que a gestão democrática da escola é uma atividade especializada, uma atividade de “peritos”, de dirigentes. O que faz a ação política deixar de ser um problema de sujeitos coletivos constituídos no processo de produção para se ligar aos campos imprecisos da reprodução e da vida cotidiana, deslocando os interesses teóricos para a ordem do simbólico e da cultura.

CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO

No que se refere á educação, já a partir de 1980 alguns estudos sobre os movimentos sociais populares começaram a relacionar a questão da educação aos movimentos na tentativa de identificar em suas lutas a preocupação com a escola, preferencialmente nas periferias ur-

banas (SPÓSITO, 1984; 1993). Para Gohn (1992), esses estudos, porém, não chegaram a envolver a reflexão sobre a dimensão educativa dos movimentos. De modo geral, predomina até hoje, a polarização que se transformou em marca do pensamento educacional: ou se trata da educação somente através da escola ou não se entra nessa discussão ou, se sim, reduz-se tudo a educação escolar.

Embora a escola e os movimentos sociais eduquem, o que têm em comum é o sentido político da educação. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nestas experiências, assim como constatar os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Isto é, os movimentos sociais devem ser vistos como espaços educativos no sentido amplo do termo. Trata-se da produção de um “saber social” ou “um saber socialmente determinado”, nos termos de Cândido Grzybowski (1986, p. 50), que se aprende e se ensina nos movimentos sociais, um saber, portanto, em estreita relação com a cultura política.

Assim, os movimentos sociais têm de se apresentar como representantes típicos de determinados valores, como inovadores culturais capazes de criar novas normas e novas instituições que permitam canalizar recursos de uma maneira diferente. O poder desses movimentos não depende tanto dos dirigentes da organização e das redes de troca, mas do compromisso subjetivo com a lealdade e a solidariedade. Esses compromissos só podem ser estabelecidos quando os movimentos criam e sustentam novas formas de significados e novas identidades pessoais e grupais mais atraentes. São ações com natureza prática e histórica, mas que só obtêm êxito se forem capazes de empregar a linguagem civil para relacionar seus problemas práticos ao centro simbólico da sociedade e suas premissas utópicas universalistas.

A partir de 1990 o movimento social deu origem a outras formas de organização social e política mais institucionalizadas, como os fóruns, as redes e as articulações locais, regionais e nacionais, bem como a uma infinidade de conselhos ligados à seguridade social. Em grande parte, são manifestações do saber adquirido, socializado e re-elaborado no calor das lutas sociais. As invenções e recriações das práticas e experiências sociais explicitam a existência de um “saber social”, construído pela interação de diferentes sujeitos sociais, proporcionando um processo de aprendizagem das formas organizativas, experiências de novas formas de participação e de sociabilidade entre os envolvidos.

A cultura política gerada no desenvolvimento das ações dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 tinha como fundamento

basilar as concepções e práticas: da participação, do igualitarismo e da organização e direção das lutas. Nesses termos, a cultura política se funda no princípio da autonomia das ações e no desejo da autodeterminação dos grupos sociais até então excluídos dos bens e serviços públicos, ou da viabilidade de se constituírem como sujeitos de suas próprias histórias. Esses valores expandiram o sistema escolar brasileiro em decorrência da luta dos setores populares por vagas em escolas públicas, bem como a consagração da escola como um direito social e público na Constituição de 1988.

Frente a esse quadro as organizações multilaterais espraiam a idéia de *educação permanente ou continuada*. Advogam que, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, para quem quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. Nessa nova concepção a educação não se confunde com os anos escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida.

Com base em Castel (2001), a nova forma de ser e agir do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Assim, a idéia de *educação permanente ou continuada* confunde educação com “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adiestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim, que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade passou a chamar-se de educação não-formal, cultura política institucional, ou capital social. Nota-se uma indevida apropriação e re-significação de termos que não é simplesmente uma confusão semântica. Diz respeito, principalmente, à capacidade de esses novos discursos gerados pelos governos, empresas e agências multilaterais confundirem o campo das disputas de interesses e dos conflitos políticos em nossa sociedade, ao apresentarem como propostas impossíveis e mesmo assim se afirmarem como o discurso hegemônico.

Desde os anos 1990, no cenário neoliberal – marcado pela desconstrução de direitos e por políticas assistenciais, focalizadas e compensatórias – criou-se uma linguagem que acabou por se impor ao conjunto

da sociedade, gerando um campo de indeterminações, uma zona cinzenta, uma mistura de identidades, na qual apreender termos como direitos, democracia e cidadania, para dizer o menos, tornou-se bastante difícil e complexo. Os novos discursos assumidos por empresas e pelo Estado aproximam estas instituições do léxico dos movimentos sociais e das organizações civis de tal forma que muitas vezes suas “funções” se confundem.

As redefinições de conceitos como educação popular, direitos, cidadania, democracia e do próprio termo cultura, propiciaram à cultura política ser vista não como legado histórico, mas como prática viva e atuante. Pois, a interação permanente entre valores antigos e valores novos faz com que a cultura política seja resultado de um processo que a constrói cotidianamente, por meio do jogo de reciprocidade. De sorte que, para se entender a cultura política de um grupo social, ou de seus atores em particular, temos que decodificar o conjunto de significados – atribuídos ou construídos – no universo do imaginário e das representações sociais daquele grupo social. Ao mesmo tempo, entende-se o sentido da educação, da formação e da escola, como instituição social de uma determinada sociedade.

CULTURA POLÍTICA E ESCOLA

No âmbito da educação, a partir das exigências dos movimentos sociais e da intervenção das organizações sociais, bem como da atuação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conferência Brasileira de Educação, Sindicatos de Professores, Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, Conferências da ONU etc, a chamada pedagogia progressista elabora uma concepção de escola voltada para as transformações sociais, eliminação das injustiças sociais e mobilidade social. Como resultado desse pulsar foi possível constituir uma cultura política com lastros democráticos, impulsionada pela forte presença em cena dos movimentos sociais e das grandes manifestações populares e de massas. É o caso também das alterações organizativas com características militantes, formação política, imprensa partidária e uma infinidade de organizações de apoio e assessoria aos movimentos sociais. Emergiram as idéias de cidadania, democracia e de fortalecimento da sociedade civil protagonizadas pelos movimentos sociais.

Mas hoje esse propósito não pode ser reconhecido como tal. Não só a Sociedade Civil se tornou mais complexa e vinculada de modo direto ao sistema mundial de produção e administração da riqueza, como

também a retórica política teve de se sofisticar para acompanhar esse movimento. Cada vez mais se tornou necessário, não só às correntes de esquerda, mas de direita também, defender algum tipo de “modernização” do país. Se há algo que constitui uma recorrência nos últimos tempos é a enorme complexificação dos debates no campo das teorias sobre a democracia e a cidadania. Do espectro de assuntos, variados e heterogêneos em grande medida, interessa-nos tomar como eixo de nossas preocupações a crise de um conjunto de categorias e ferramentas teóricas para pensar as condições da ação e as formas de articulação e de desencontro entre teoria, política e educação.

O desencontro atual na percepção de Schwarz (1998) e Telles (2001) assinala o descompasso entre a representação e o real numa sociedade em que as relações de favor definem um padrão de sociabilidade cuja virtude é esconjurar a brutalidade da escravidão. Assim, encerramos o Século XX diante de uma sociedade que se industrializou e se urbanizou, que gerou novos grupos sociais, novos padrões de mobilidade e de conflito social, deixando para trás o velho Brasil patriarcal. É uma sociedade portadora de uma dinâmica associativa que fez emergir novos atores e “identidades”, novos comportamentos, valores e demandas que romperam com os limites da “ordem regulada” estruturada nos anos 1930. Finalmente, é uma sociedade que nas últimas décadas criou novas formas de organização e de representação coletivas, capacidade de negociação e gerenciamento dos conflitos. Nesse caso, o desencontro diz respeito ao lugar que a pobreza ocupa, sempre como uma promessa de futuro, “naturalizada”, como uma simples paisagem, no drama social, sem interromper este ciclo da natureza e “dar início a um novo começo” (ARENDDT).

No campo educacional a idéia de Gestão Democrática representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores, materializado na repetência e evasão escolar: a participação e a qualidade social da escola. A educação é, afinal, uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e outras áreas do conhecimento. Descobrir-se no seio dessa contradição e seus desdobramentos e, ainda, apreender a tensão que lhe é inerente são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida em sua dimensão mais particular, que é a escolar, ou mais global, a cultura.

As reflexões de diferentes autores examinados ilustram de modo explícito as mudanças que se processaram na política e gestão da edu-

cação nos últimos anos em decorrência das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, na organização do processo produtivo, no padrão de sociabilidade e nas relações sociais (DOURADO, 2003; FERREIRA, 2000). Assim, desenvolve-se um certo “consenso” da necessidade de reformas educacionais, que, na verdade, reduzem a gestão a uma mera questão de escolhas administrativas e a democracia é entendida como método e tecnologia social de participação concedida.

O artigo 14 da LDB assinala os princípios sobre os quais a idéia de Gestão Democrática minimamente se edificará: “I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Este parece ser o patamar mínimo sobre o qual a noção de democratização da gestão e, por conseqüência, da educação, consubstanciou-se país afora.

Tais princípios nas mãos de gestores e executores da política pública educacional espalharam a idéia de gestão democrática como um processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisão e a garantia de amplo acesso às informações.

Para tanto a legislação, objetivando ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, estipulou uma infinidade de mecanismos voltados para democratização da gestão do sistema ou da rede de ensino, tais como: Conferência da Educação, Conselho Municipal da Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Orçamento Participativo na Educação, Projeto Político Pedagógico, Eleições de Dirigentes Escolares, Conselho de Escola, Associação de Pais, Grêmios Estudantis.

A institucionalização de mecanismos que ampliem a democracia nos processos de gestão e organização da escola é fundamental, desde que estruturada por princípios democráticos. Ou seja, pouco vale a criação de conselhos, conferências e eleições se não existe o comprometimento dos profissionais que atuam na escola ou no sistema, ou dos estudantes e seus familiares ou mesmo da sociedade em geral. Para a construção de espaços e mecanismos que garantam a democracia, faz-se necessário que as relações no sistema de ensino se dêem sob o lastro de uma cultura política democrática.

Para Oliveira (2007), a forma de ação do Estado nos últimos anos tem construído uma subjetividade com tal grau de ênfase no indivíduo, que se cria uma aparente desnecessidade do público e sua substituição pelas soluções parciais e privadas para os problemas sociais.

Há uma forte ‘privatização’ no sentido arendtiano: os indivíduos são jogados aos seus espaços privados, à solidão, à insegurança, que decorre exatamente da ‘privatização’ do espaço público e da alteridade. A esfera pública é sempre uma suspensão do Estado hobbesiano: sua dissolução significa a volta ao conflito primitivo, em que o objetivo é eliminar o inimigo. Quando se trata do capitalismo contemporâneo, então é o retorno à lei da força bruta. Não pode haver ‘política’, nem ‘polícia’: há apenas administração (OLIVEIRA, 2007, p. 29).

Dessa forma, na acepção de Gaulejac (2007), o gerenciamento se institui na esfera social, como tecnologia de poder, entre capital e trabalho, cuja finalidade é obter a adesão dos empregados às exigências da empresa e de seus acionistas. A gestão como ideologia que legitima uma abordagem instrumental, utilitarista e contábil das relações entre homem e sociedade. “Sob uma aparência pragmática e racional, a gestão subentende uma representação do mundo que justifica a guerra econômica” (GAULEJAC, 2007, p. 27)

Diferentemente, a democracia para ser eixo de organização da vida social necessita ser experimentada, como processo e meio, isto é, as pessoas precisam ter acesso a oportunidades e condições de experimentá-la e assim entender o que significa essa forma de vida em sociedade. A democracia como processo e meio configura o conjunto de critérios políticos e sociais – cidadania, direitos, eleições, partidos, associações, circulação de informações, diversidade de reivindicação etc. – que se manifesta não só nos períodos eleitorais, mas que deve costurar permanentemente o tecido social.

É na experiência da pluralidade e da diversidade entre as perspectivas diferentes – que, porém, pode levar ao entendimento e ao consenso – que o significado primeiro do espaço público pode ser encontrado. Arendt entende que o termo público indica dois fenômenos interligados, ainda que não idênticos: primeiro, o que é público pode ser visto e escutado por todos e possui a máxima publicidade; segundo, público refere-

se ao mundo mesmo, naquela medida em que ele é comum às pessoas e se diferencia do espaço privado de cada um dentro dele. Assim, a esfera pública estabelece as fronteiras que tanto ligam como separam as pessoas, que tanto as une como as impede de tropeçar umas nas outras (ARENDDT, 2001, p. 62).

Ao mesmo tempo, o espaço público fornece as condições necessárias para a permanência e para a história, já que ele não pertence apenas a uma geração e não se restringe aos que vivem. Ainda que o mundo seja o espaço que todos adentram ao nascer e deixam para trás ao morrer, ele mesmo transcende o ciclo de vida de uma geração. Sua imortalidade envolve sua capacidade para produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e narrativas humanas. Se as pessoas vivessem isoladas dentro de espaços no mundo, nem a história, nem a vida política seriam possíveis. É a arena de encontro da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns no presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado. Mais ainda, porque sua realidade é plural, o espaço público tem sua base no diálogo e na conversação: ainda que o Mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente.

Para aqueles que entendem a democracia como um sistema que transcende as instituições tradicionais da representação política, Hannah Arendt é uma autora importante. Suas obras abordam questões fundamentais relacionadas à constituição e caracterização de um espaço público genuíno. Na verdade, o espaço público – “a capacidade de tornar o mundo familiar” –, é a questão central do seu pensamento político. Mas uma compreensão adequada do seu conceito de “espaço público” e, por conseguinte, daquilo que ela entende ser a participação, exige antes uma discussão sobre o seu peculiar conceito de “poder” e “ação política”. Em Arendt, a escola significa “um novo começo” a natalidade para o mundo, o abandono da vida privada e o ingresso no espaço público. Assim, suas reflexões acerca do poder e da autoridade têm um sentido particular ao pensarmos a gestão da escola pública. Desse modo, a sua definição de poder produz efeitos importantes sobre o seu entendimento do que deve ser o espaço público e a participação política que o anima.

Arendt, em suas críticas à sociedade contemporânea, principalmente no que se refere às condições determinantes para a “perda do mundo comum, equivalente a privação de um mundo compartilhado de significações”, aponta a eliminação da esfera pública e a diluição da

distinção entre o público e o privado; a transformação da relação entre a ação, a fabricação e o trabalho; o estabelecimento da instrumentalidade e do consumo como os modos básicos de se relacionar com as coisas no mundo. Em outras palavras, aborda as implicações dos processos de expansão e de retração do espaço público e do próprio sentido da política nas sociedades contemporâneas, como desdobramentos desse processo de privatização do público, colocando em um primeiro plano a discussão do poder e da gestão dos negócios humanos.

Por fim, o conceito de autoridade refere-se ao mais enganoso dos fenômenos políticos, pois descreve uma realidade aparentemente paradoxal. De um lado, identifica uma relação hierárquica de mando e obediência, mas que não se traduz em violência, isto é, não demanda o uso efetivo dos implementos para funcionar; de outro lado, não opera por meio da persuasão, pois não é uma relação igualitária, mas sim hierarquizada; quem obedece o faz por “respeito”.

A conjugação de duas características – ação coletiva que funda o grupo – sugere que este momento original constitui-se no início de uma “esfera pública”, pois a “ação em concerto” que “funda o grupo” só pode ocorrer por meio de um “encontro” público em que o acordo e o consentimento surjam. Daí tratar o poder e o espaço público, ao mesmo tempo, como o espaço das “aparências” e o lugar da “isonomia”. Isto é, um espaço em que a interação entre indivíduos iguais se dá por meio da livre troca de opiniões plurais e da ação. Note-se que “aparência” aqui não se refere à “superficialidade” dos eventos, mas ao entendimento do espaço público como espaço “onde [os homens e as mulheres] podem mostrar, por atos e palavras, pelo melhor ou pelo pior, quem são e o que podem fazer” (ARENDDT, 1989, p. 8). O espaço público é entendido como o lugar em que a realidade se revela aos homens por meio de seus discursos plurais e, portanto, como antídoto contra o totalitarismo.

Se o conceito de poder em Hannah Arendt é inteiramente marcado pela idéia de consentimento, de apoio e de livre troca de opiniões entre iguais, então “poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente” (ARENDDT, 1994, p. 44). Mas esse consentimento não implica uma relação inquestionável com quem exerce o poder, já que somente a violência impõe uma obediência deste tipo (p. 34). Sendo o poder sinônimo de consentimento e de apoio às instituições, conclui-se que “jamais existiu governo exclusivamente baseado nos meios de violência” e que onde a violência opera de forma recorrente, o poder já se desintegrou (ARENDDT, 1994, p. 40, 42). Assim,

Hannah Arendt opõe ao par conceitual “poder/violência” o par “poder/consentimento”. Note-se, entretanto, que não se trata de qualquer consentimento, mas apenas daquele ancorado num acordo inicial entre homens livres e iguais. Em outros termos, trata de pensarmos a gestão da escola, a democracia e a cidadania como estratégias para a fundação e consolidação do mundo-comum.

Dagnino (1994, p. 107) assinala a cidadania como estratégia política, enfatizando seu caráter de construção histórica, definida por “interesses e práticas concretas de lutas e que seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais” e acrescenta:

O fato de que ela [a cidadania] organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexu construtivo entre as dimensões da cultura e da política. Incorporando características da sociedade contemporânea, como papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política, essa é uma estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e construtivo da transformação cultural para a construção democrática.

A raiz problemática da questão reside em que, se aceitamos que a cidadania é sempre um horizonte em construção, como fazer para que a transmissão predeterminada de valores e práticas não acabe limitando ou impedindo que os indivíduos se tornem protagonistas efetivos de sua própria cidadania. O dilema é complexo e pode ser mais bem abordado se entendermos que, dialeticamente, a cidadania é um processo construtivo, o que significa que ela inclui a possibilidade de definir – sempre de modo conflitante – os valores e as práticas que constituem sua própria esfera de ação. Dessa forma, quando a cidadania se fecha em um “dever ser” de valores e práticas imutáveis ou predeterminadas deixa, por assim dizer, de ser cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de meados dos anos 1980, muitos analistas consideram possível indicar que as experiências de conselhos, descentralização da seguridade social, como parte de um novo “paradigma de planejamento e gestão da coisa pública”, calibrariam uma nova forma de relações

entre democracia representativa e participativa por meio de um conjunto de elementos: a soberania como resultado de um processo representativo local; a reintrodução de elementos de participação local e de delegação; a participação com regras estabelecidas pelos próprios participantes; e a tentativa de reversão de prioridades de distribuição de recursos públicos, estabelecida por critérios supostamente “técnicos”. A literatura consagrada a essa experiência apontou três debates nucleares para sua compreensão: as relações entre sociedade civil e democracia; a questão do aprofundamento da democracia; as dimensões relativas ao desenho institucional que decorrem das relações entre representação/participação e administração/governo.

Alguns autores, nesse mesmo registro, apontaram a influência dos movimentos sociais de base comunitária dos anos 1980, nos processos que acabaram por desembocar em uma infinidade de experiências de participação política. Observa-se assim uma tendência de identificar nos movimentos sociais, a partir das práticas e representações simbólicas e políticas da década de 1980, bem como uma rede associativa de base comunitária, com ênfase na noção de sociedade civil. Essa tendência merece e necessita passar pelo crivo de interrogações críticas, especialmente porque, com frequência, acabam por despolitizar uma noção que no Brasil, ganhou o centro das discussões nas Ciências Sociais a partir de seu potencial democratizante e politizador, em particular nas lutas contra a ditadura militar.

Na contra-mão dessa tendência, visando apreender a institucionalização dos mecanismos de participação indicados pela atual legislação no “chão” da escola, é necessário assinalar a questão do vínculo entre associações de caráter local e sua transformação em canais de expressão de interesses e de carências e as dimensões universalizantes que dizem respeito à consolidação dos espaços públicos e superação das desigualdades e das carências pela consolidação dos direitos sociais.

Desse ponto de vista, talvez se possa afirmar as tensões que se parece sentir na comunidade escolar entre uma possível experiência de igualdade e de sua reinvenção e a possibilidade de uma gestão democrática. Assim, apesar de todas as esperanças que foram depositadas nos mecanismos de participação, talvez seja possível pensar essas inovações como parte de um manto nebuloso de normalidade que encobre condições miseráveis de vida e acaba por interditar a política e sua reinvenção para as parcelas que aparecem como supérfluas, descartáveis e condenadas ao isolamento e à desolação proveniente de seu encapsulamento.

Referencias

- ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- ARENDT, H. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2001.
- ARENDT, H. *Sobre a revolução*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- ARENDT, H. *Poder e violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, 2000.
- AVRITZER, L.; ANASTASIA, F. (Org.). *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; 2006
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; 2002.
- DAGNIMO, Eveline. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Dagnimo (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez; 2000.
- GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.
- GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez; 2001
- GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e a participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez; 2001.
- GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto e Educação*, Ijuí, n. 4, 1986.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- LANDIM, L. *Múltiplas identidades das ONGs*. In: HADDAD, S. (Org.). *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Org.). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo liberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SPOSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec. 1993.

SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

TELLES, V. da S. Os sentidos da destituição. In:_____. *Cidadania e pobreza*. São Paulo: Editora 34, 2001.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

THOMPSON, E. P. THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e falsa consciência". In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. da Unicamp; 2001.

WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

Abstract: Based on the popular mobilizations of the years 1960 to 1980, this article aims to discuss the ideas of democracy and citizenship education in the present today, especially with regard to school management. The underlying support are the "theories of democratic transition" and the notions of public space, power and authority of Hannah Arendt. It is concluded that the school is done today has not followed the motivation of the social movements of that period. Instead, there is an absence of community in school, plus a corporate and induced participation of families, reinforcing the dispensation of the state to public school.

Key words: Political culture, Democracy, school management

* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Federal de Goiás. *E-mail*: jadirpessoa@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Unicamp. Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. *E-mail*: jadelsoncruz@uol.com.br